
Laot, F. F. et Rogers, R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*

Rennes : PUR, 318 p. ISBN : 978-2-7535-4058-3

Anne-Marie Chartier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2466>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2466

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 107-109

ISBN : 978-2-84788-848-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « Laot, F. F. et Rogers, R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2466> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2466>

© Tous droits réservés

Laot, F. F. et Rogers R. (dir.) (2015)
Les sciences de l'éducation.
Émergence d'un champ de recherche
dans l'après-guerre

Rennes : PUR, 318 p.

ISBN : 978-2-7535-4058-3

En 1945, l'éducation est une priorité nationale : il faut d'urgence refondre les systèmes scolaires pour affronter les défis de la modernité, démographique (baby-boom), politique (guerre froide), économique (reconstruction), sociale (démocratisation des études). Pour réussir les réformes, on attend de « la science » qu'elle produise les connaissances qui élèveront le niveau de formation des maîtres et les résultats des élèves. Cependant, les sciences de l'éducation n'entreront à l'université qu'en 1967, alors que, depuis le début du siècle, l'éducation fait partie des matières universitaires aux USA, en Angleterre, Suisse, Belgique et Allemagne. Pourquoi si tard ? Répondre à cette question est le premier enjeu de l'ouvrage dirigé par F. Laot et R. Rogers, dont l'enquête s'arrête en 1973 : la 70^e section du CNU est alors en place, Château, Debesse, Husson, Gal se retirent. C'est aussi la fin de l'INFA (Institut national de formation des adultes) confié dix ans plus tôt à Bertrand Schwartz. Devenu professeur à Dauphine, il permettra que s'y tienne, en septembre 1973, le grand congrès de l'AISE (Association internationale des SE). Pour les 800 participants venus de 54 pays, la légitimité des sciences de l'éducation ne fait aucun doute. La génération des pionniers s'efface, une vie universitaire « normale » commence.

Mais pour qui ? Le focus final (D. Bret) nous apprend qu'en quatre ans, le flux d'inscriptions a été multiplié par quatre à Lyon (685), par dix à Paris (2 136), mais que les étudiants sont âgés (moyenne 30 ans), salariés (2/3), souvent enseignants. Ils visent soit une amélioration professionnelle (plutôt des hommes, valorisant les apports pratiques), soit une ouverture culturelle (plutôt des jeunes femmes, en quête d'une formation au bénéfice plus lointain). Des études pour volontaires, donc. On est loin des colloques de Caen et Amiens qui voulaient articuler dans l'université la recherche en éducation avec la formation initiale et continue des enseignants. Les ESPE, nées au forceps en 2012, en seraient-elles l'aboutissement, avec un demi-siècle de retard ?

Voici donc l'autre énigme : la discipline reconnue en 1967 est déliée des fonctions qui justifiaient sa création.

Les pièces réunies, loin de couvrir le champ, pointent les héritages, les obstacles et les malentendus qui vont configurer les SE. Le lecteur découvre en ouverture quatre exemples étrangers, avant de traverser trois dossiers : d'abord, la « préhistoire » autour de quatre institutions (l'INRP, l'EPPP de Lyon, le laboratoire de la Sorbonne, le CIEP) et de deux colloques (Caen et Amiens) ; ensuite, trois « champs de recherche » (sociologie de l'éducation, formation des adultes et une discipline floue nommée psychopédagogie). Enfin, l'entrée des SE dans les mœurs et normes universitaires, qui font reculer les signatures d'IGEN dans les « livres princeps » (A. Savoye), abandonner la militance pour la scientificité dans la liste des revues « recommandées » (R. Rogers). Les associations (AISE et AIELF) et leurs congrès consacrent Debesse puis Mialaret en figures de proue, mais le collectif qui en mai 1968 crée le Comité d'action pour l'innovation et la recherche en éducation sera longtemps mal vu au Ministère, même devenu l'AECSE (N. Hedjerassi).

Les quatre institutions ont des devenir contrastés. Deux étaient déjà implantées à l'Université et sont absorbées par les nouveaux cursus. L'École Pratique de psychologie et pédagogie de Lyon (J.-Y. Séguy et A. Robert), qui visait surtout à diplômer des professionnels (orthophonistes, grâce à S. Boirel-Maisonny, éducateurs spécialisés, inspecteurs), se dissout en 1967. En 1971 disparaît le laboratoire de Debesse, élu en 1956 sur une chaire de pédagogie à la Sorbonne (E. Guey et R. Rogers) : c'est lui qui a formé la première génération de docteurs (Hassenforder, Vial, Snyders, Léon, Vincent). Au contraire, le Centre international d'études pédagogiques (D. Bret), fondé par G. Monod en 1945, qui accueillait à Sèvres des rencontres internationales, produisait des outils et des stages pour enseigner le FLE, est devenu en 1987 un établissement public national à caractère administratif, émancipé de la tutelle de l'INRP sans avoir à rejoindre l'orbite universitaire.

Reste le cas de l'Institut national de recherche pédagogique (A. Bon), délocalisé à Lyon en 2004 et dissout en 2010. Sous ses noms successifs, IPN (1956-70), INRDP (1970-76), INRP

(1976-2012), il est resté « pédagogique », ainsi que l'emblématique *Revue française de pédagogie* créée (comme les SE) en 1967. En 1951, pour fournir aux décideurs et aux enseignants des outils pour rénover l'école, Louis Cros charge Roger Gal (relayé par Legrand en 1966) de créer un « centre national de recherches pédagogiques ». Les terrains d'expérimentation sont des écoles innovantes (la Source, Saint-Mandé, Vitruve) et on compte sur l'appui de l'institution pour rallier l'aile marchante des praticiens aux réformes par la pédagogie nouvelle. Grâce au relais des ENI et des CRDP, les équipes de recherche se multiplient (500 puis 1 500 professeurs associés dans les années soixante-dix, 4 000 en 1985), associant permanents de l'IPN-INRP, formateurs en École normale, IEN et praticiens de terrain. Les expérimentations se diversifient (didactique du français et des maths, collèges en rénovation, enfance inadaptée, NTICE), donnant lieu à rapports et publications. L'inspection générale, déprise du pouvoir d'initiative, dénonce le fossé qui se creuse entre la minorité d'innovateurs confortés par l'INRP et la masse des collègues qui « ne suit pas ». Les relations avec le ministère sont tendues par des dissensions idéologiques, nées des choix faits par les commissions d'experts (Lichnerowitz 1966-73, Lagarrigue 1971-74, Emmanuel 1970-74), « rabotés » ensuite dans les nouveaux programmes. D'autre part, pour encadrer ces recherches-actions évolutives et dresser des bilans, les expérimentateurs conçoivent des protocoles qui brident les praticiens chargés des mises en œuvre. Les mots « recherche », « innovation », « expérimentation » provoquent débats et malentendus, d'autant que les premiers doctorants (Develay, Astolfi, Reuter) font entrer dans l'INRP un modèle universitaire de la recherche.

C'est aussi la leçon des expériences frontalières placées en ouverture : partout trois conceptions de la recherche se trouvent en coexistence, floue ou conflictuelle. La première est celle de l'expertise scientifique en éducation, adoptée par l'OCDE, l'UNESCO, l'IEA, qui fait des nouvelles sciences cognitives l'outil pour améliorer les performances des élèves et des systèmes éducatifs. Ce modèle américain, qui envahit la RFA au temps de la guerre froide, s'est implanté dans des instituts de recherche *ad hoc* financés par Carnegie, Rockefeller, Ford (A. Rohstock). La Suisse sépare elle

aussi la formation (universitaire) des maîtres et les instituts hors université (l'IRDP de Neuchâtel), chargés de fournir des données pour piloter et évaluer les réformes éducatives (R. Hofstetter et B. Schneuwly). Ce contexte international éclaire les enjeux du Colloque de Caen (C. Dorison) organisé en mars 1966 par l'AEERS (Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique). Les administrateurs et décideurs politiques attendent des chercheurs les études qui manquent sur le retard scolaire, l'orientation, l'usage de l'audiovisuel, la docimologie, mais aussi des protocoles d'action adoptables par les enseignants.

La deuxième conception se révèle au colloque d'Amiens (mars 1968). Les praticiens font entendre leur voix et, comme le dit F. Oury, les enseignants veulent être « non des objets, mais des sujets de recherche » : les événements de mai donnent à la phrase un accent prémonitoire. À l'INRP, la « recherche pédagogique » qui a tablé sur les dynamiques de terrain voit à la fois le succès et les limites de cette orientation qui, comme toute action militante, échoue à se généraliser et se trouve vite en butte à l'autorité hiérarchique. N'est-ce pas un scénario similaire qui se joue avec la formation d'adultes (F. Laot) ? Convaincu par l'expérience exemplaire du CUCES de Nancy, le Ministère confie à B. Schwartz une mission pour implanter des formations originales (stages en alternance, dynamique de groupe, enseignement programmé, moyens audiovisuels, bilan de formation) dont le modèle de « rapport au savoir » n'obéit pas au schéma piagétien. Fin de l'INFA avec la mise en place des SE. Cependant, de la formation des adultes, inscrite sur le papier, il reste bien peu, en pratique, à part la revue *Éducation permanente* (1969). En effet, même dans un lieu expérimental comme Vincennes, les « méthodes » de la FA sont aussi rétives aux amphes qu'aux laboratoires universitaires.

En effet, troisième modèle, la recherche conçue par les universitaires n'est ni la créativité empirique de praticiens régulés par des collectifs militants, ni la réponse à des commandes administratives, mais l'étude d'objets circonscrits par les questions et méthodes de la communauté savante. Mais pourquoi l'éducation aurait-elle besoin d'une discipline spécifique ? La sociologie de l'éducation (J.-M. Chapoulie) s'en est bien passée quand elle avait le vent en poupe dans les

années soixante, stimulée par la concurrence de deux centres de recherche, l'un au CNRS (Centre d'études sociologiques rattaché à Paris 5 en 1972, avec V. Isambert-Jamati, L. Tanguy), l'autre à l'EPHE (Centre de sociologie européenne avec Bourdieu et Passeron). Les débats autour des *Héritiers* (1964), de *La Reproduction* (1970) puis de *L'école capitaliste en France* (1971) par Baudelot et Establet n'ont pas enrêné leurs auteurs, sociologues avant tout, dans le champ éducatif. Et une sociologie critique, qui fait du réformisme pédagogique une illusion, peut-elle être un outil d'action pour de futurs maîtres ? En Suisse, comme en Belgique (E. Roland), tant qu'une science dominante a pu imposer ses références à la pédagogie (psychologie génétique à Genève sous le règne de Piaget, psychophysiologie à l'Université libre de Bruxelles), l'espace dévolu à la recherche était limité mais clairement orienté. Dès que plusieurs disciplines entrent en lice (sociologie, psychanalyse, didactique), leur conjugaison ne va pas de soi. Si Mialaret, Léon, Debesse parlent de psychopédagogie (D. Ottavi), c'est qu'ils ont été en École normale, ont travaillé dans des CPP (centres psychopédagogiques), et ce terme pointe la culture polyvalente d'un lieu d'exercice, non un domaine de recherche délimitable.

Faut-il donc, pour garantir la qualité des recherches, faire de la formation des maîtres une mosaïque de savoirs fragmentés ? Au Royaume-Uni (G. McCulloch), le célèbre Institut of Education de Londres, où travaillent Bernstein, Peters, Lawers, défend la spécialisation disciplinaire de ses laboratoires de recherche. Peters dénigre les sciences de l'éducation, « bouillie indifférenciée » propre « à faire baisser la qualité des recherches en éducation ». En 1974, c'est pourtant à ce modèle que se rallient une majorité de formateurs (en particulier venus des *training centers*) pour fonder le BERA (British Educational Research Association). Une science de l'éducation « intégrée » leur semble plus réaliste pour contrer l'émission des savoirs et même pour concevoir des recherches transdisciplinaires inédites. Au Royaume-Uni, les « sciences de l'éducation » entrent dans la formation des maîtres sur ce consensus fracturé.

En France, au contraire, l'entrée des SE à l'université met provisoirement sous le boisseau ces conflits politiques et épistémologiques. Là où des étudiants « diplômés en éducation » peuvent se faire recruter par des employeurs

publics ou privés, au niveau national ou local, les SE ont constitué des filières universitaires précoces et développé leurs laboratoires, en parallèle avec des centres de formation hors université (écoles normales belges, *training centers* anglais). En France, les futurs enseignants ne sont pas des étudiants, mais des fonctionnaires stagiaires (depuis la Libération, salariés). Comme les projets pour articuler recherche et formation ont fait l'impasse sur ces questions de statut, ils sont restés dans les ENI ou les CPR, puis les IUFM. En 2012, la création des ESPE fait ressurgir les problèmes irrésolus. Concilier la logique des diplômes et de la recherche, avec celle du recrutement par concours de l'État-employeur, combiner de multiples modules disciplinaires et les expériences de terrain, telle est bien l'urgence présente. On ne peut donc que recommander la lecture attentive de cette histoire sans nostalgie, mais qui « fait penser », à tous ceux qui doivent trouver des voies pour surmonter, contourner ou aplanir les obstacles de l'aventure.

Anne-Marie Chartier
ENS de Lyon, LARHA

Lebeaume, J. et Hasni, A. (dir.) (2015)
Éducation technologique et sciences de l'ingénieur. Regards sur les curricula et les pratiques

Villeneuve-d'Asc : Presses du Septentrion,
190 p. ISBN : 978-2-7574-1123-0

L'ouvrage *Éducation technologique et sciences de l'ingénieur*, dirigé par Joël Lebeaume et Abdelkrim Hasni, est sous-titré : « Regards sur les curricula et les pratiques ». Ce sous-titre en décrit bien la substance : une réflexion de nature épistémologique sur les contenus enseignés à la frontière entre sciences et technologie ; des recherches sur les pratiques des acteurs dans les dispositifs d'enseignement et de formation.

Certains chapitres sont issus de recherches menées en France et d'autres rapportent des travaux menés au Québec. Cette confrontation est particulièrement judicieuse pour l'étude de l'éducation technologique, car on sait que, depuis 2004, le Québec a mis en place un enseignement intégré de sciences et de technologie. En France, cette mise en place n'a pas dépassé le stade de l'expérimentation et la récente réforme du collège a contourné l'obstacle en prescrivant des activités